

**Г.М. Богомазов,  
Н.В. Кузьмина,  
Е.Ю. Спиридонова**

### **Динамика развития соотношения слога и морфемы в речи русского ребенка**

**В** 1997 г. на очередном съезде специалистов по проблемам онтолингвистики В.Б. Касевичем и С.Н. Цейтлин были приведены факты из речи русских детей, которые свидетельствовали о том, что при усвоении грамматических форм русского глагола дети от использования правил изолирующего типа языка как наиболее простых переходят к использованию правил более сложных, свойственных языкам иных типов, в частности агглютинативным и флективным [12]. Эти положения в более развернутом виде были изложены В.Б. Касевичем в его статье, опубликованной в журнале «Язык и речевая деятельность» за 1998 год [9].

В связи с этим возникает вопрос о том, что и в фонетической сфере можно обнаружить явления, которые свидетельствовали бы о переходе от использования изолирующего типа языка к флективному в речи русских детей. Процессы, о которых говорится в работах В.Б. Касевича и С.Н. Цейтлин, охватывают ранний период освоения родного языка ребенком (примерно до 5-и лет). Искомые фонетические процессы могут проявлять себя позднее и быть связаны с поэтапным освоением фонологической системы русского языка.

Известно, что в изолирующих языках в подавляющем числе случаев слог является экспонентом, выражающим лексические и грамматические значения, поэтому границы слога и морфемы (точнее морфа) совпадают. Во флективных языках экспонентом значимых единиц является фонема, поэтому границы слога чаще не совпадают с морфемой (морфом), чем совпадают. Так, по данным Л.Г. Зубковой и ее учеников во вьетнамском (явно изолирующим) одним слогом экспонируется 93,5–96,5% морфов, в уйгурском (агглютинативном) — 35,55%, а в русском (типично синтетическом и флективном) ча-

стота слогов, экспонирующих морф, колеблется в зависимости от характера текста в пределах от 10,5% в научном тексте до 24,4% в разговорной речи и 20,2–28,3% в художественном тексте [8]. Естественно, что приведенные данные характеризуют тексты, создаваемые взрослыми носителями языка.

Как показывают данные возрастной фонологии, основные положения которой разрабатывались и разрабатываются авторами этой статьи, ведущий процесс, характеризующий усвоение звуковой системы русского языка ребенком и охватывающий период, когда ребенок переходит к словесной речи (1,5–2 года), до момента перехода от детства к отрочеству (10–13 лет), можно свести к следующему: ребенок от использования одноуровневой фонологической системы (до 6-и лет) постепенно переходит к использованию двухуровневой фонологической системы. В отроческие годы у русского ребенка складывается двухуровневая фонологическая система сходная по своим функциям и основным параметрам с фонологической системой взрослых носителей русского языка. Нижний уровень обеспечивает, прежде всего, процессы восприятия (в том числе и чтение) и состоит из менее абстрактных фонем и лишь потенциально связанных с морфемой (эта система фонем сходна с фонемами ленинградской фонологической школы), а фонемы верхнего уровня более абстрактные по своей природе и непосредственно реализующие свои свойства в конкретных морфемах в основном обеспечивают процессы порождения речи и фиксации ее на письме (эта система фонем сходна с фонемами московской фонологической школы). К сожалению, объем статьи не позволяет автором привести весомые доказательства в пользу выдвигаемых положений и дать более развернутую характеристику данному процессу, поэтому заинтересованных лиц мы отсылаем к ранее опубликованным работам [1; 2; 3; 4; 10 и ряд других].

На фоне этого основного процесса разворачивается другой, связанный с усвоением основных слоговых моделей русского языка ребенком. Как показывают исследования интуитивного слогоделения детей от 2 до 10 лет ребенок последовательно овладевает тремя основными моделями слогоделения: «Раньше всего из звукового облика целостного слова детьми вычленяются слоговые сегменты, суммарные акустические характеристики которых имеют тенденцию к восходящей звучности. Такие слоговые модели не членимы функционально (слогоделение преимущественно по принципу открытых слогов).

Затем слоговые модели, коррелирующие прежде всего с начальными морфемами слова, структурируются как фонемные последовательности (слогоделение преимущественно по принципу закрытых слогов).

В дальнейшем морфологическая структура языка отражается в фонемных последовательностях все более полно (преимущественно морфологический принцип слогоделения» [6: с. 20]. Максимальное владение морфологическим принципом слогоделения, когда слог совпадает с границами морфа, формируется у ребенка к 3-му классу, т.е. приблизительно к 9–10 годам. Так, в этот период многие из детей перестают обращать внимание на реальное звучание предложенных для слогоделения слов в устной форме и целиком полагают-

ся на свои знания о фонемном составе соответствующих морфем. При этом дети явно ориентированы на использование фонем верхнего уровня (прежде всего согласных), т.е. фонем Московской фонологической школы. Например, *французский* <фран-цуз-ски>, *свистнуть* <св'ист-нут'>, *разведчик* <раз-в'ед-ч'ик>, *мыться* <мит'-с'а> [6: с. 10]. Вероятно, к этому периоду следует отнести окончательное формирование в языковом сознании учащихся изолирующего типа языка, когда совпадения слога и морфемы превышает типологические нормы взрослого носителя русского языка. В то же время с этого момента начинается переход от изолирующего языка, где ведущей единицей является слог, к звукофонемному строю, где основной единицей являются фонемы как верхнего, так и нижнего уровня. К сожалению, сделанные выводы носят предположительный характер, так как в группу обследованных третьеклассников (детей 9–10 лет) входило 8 человек, а в остальные возрастные группы по 10 человек.

Для того чтобы сделать более обоснованными выдвинутые предположения, необходимо было увеличить количество испытуемых и изменить характер проводимого эксперимента. В связи с этим было решено пронаблюдать учащихся двух классов. Один класс состоял из 17 человек (10 мальчиков и 7 девочек). С одним и тем же составом проводились эксперименты по слоогоделению в течение двух лет (во втором полугодии 1-го класса и первом полугодии 2-го класса). В состав другого класса входило 22 учащихся (13 мальчиков и 9 девочек). Эта группа учащихся принимала участие в экспериментах по слоогоделению в 3-м, 5-м и 6-м классах (4-го класса по программе в этой школе не предусмотрено), т.е. одни и те же школьники наблюдались в течение трех лет. Таким образом, эксперимент в обоих случаях носил лонгитюдный характер. В 1-м и во 2-м классе учащимися для слоогоделения предоставлялся один и тот же набор слов: бабушка, лисичка, форточка, морковка, картошка, покрасить, промокли, пушистый, поблизости, мороженое и подобные им (всего 20 слов). Дети снизу дужками в напечатанных на бланках словах должны были отделить один слог от другого, т.е. интуитивное слоогоделение осуществлялось в письменной форме. Второй группе учащихся, наблюдавшихся в течение 3-х лет, для слоогоделения также в письменной форме в 3-м, в 5-м и 6-м классах было предложено 72 специально подобранных словах, содержащих различное количество слогов (от одного до восьми). Эти слова относились к различным частям речи. Набор слов во всех случаях был одним и тем же. При списывании слов с доски дети должны были поделить их на слоги. Письменная форма слоогоделения была выбрана потому, что при устной и письменных формах слоогоделения экспериментатор получал почти сходные результаты, но она была предпочтительной, так как облегчала сбор и статистическую обработку результатов экспериментов.

Полученный экспериментальный материал рассматривался в двух аспектах. С одной стороны, экспериментатор определял количество ошибок, допущенных учащимися, по фонетическим критериям, когда количество слогов

не совпадает с количеством гласных в слове. С другой стороны, экспериментатором определялось количество ошибок при морфослогоделении, т.е. с учетом совпадения границ слога с границами морфемы там, где это возможно при слоогоделении по фонетическим критериям. Таким образом, учитывалось умение ребенка отделить при членении слова на слоги приставку от корня (от-блеск, по-стель, рас-свет, на-гнись, о-слаб и др.), корень от суффикса, например, суффиксы -ск, -ств, -ник, -ост, -лив, -ну и др. Так, прыг-нуть: расценивалось как правильное слоогоделение, а пры-гнуть — ошибочное. При этом специальной установки на морфослогоделение перед детьми не ставилось. Итак, учитывалось два типа ошибок при интуитивном слоогоделении слов детьми в письменной форме: слоговые ошибки (по фонетическим критериям) и ошибки при морфослогоделении.

Полученные результаты позволили обнаружить две различные тенденции, связанные с обычным слоогоделением и морфослогоделением. Количество ошибок на обычное слоогоделение (по фонетическим критериям) от класса к классу снижается, т.е. дети с каждым годом овладевают навыками деления слова на слоги и допускают все меньше ошибок. Так, в 1-м классе во второй половине года дети допустили 3,94 ошибки на человека, а во 2-м классе (в первой половине) — 3,88 ошибки на человека. Другая группа учащихся в 3-м классе допустила 2,6 ошибки, в 5-м — всего 1,6 ошибки, а в шестом — 1,2 ошибки. Этот процесс благотворно сказывается на улучшении характеристик чтения и уровня грамотности учащихся.

Динамика ошибок на морфослогоделение развивается иначе. Сначала количество ошибок, связанных с морфослогоделением, от класса к классу сокращается, а после третьего класса начинает возрастать. Так, в первой группе учащихся в 1-м классе учащиеся допускают 11,94 ошибок на человека, а в первой половине 2-го класса допускают лишь 6,64 ошибок такого рода ошибок. У другой группы учащихся в 3-м классе на человека приходится 17 ошибок, в 5-м — 20, а в 6-м — 21 ошибка при морфослогоделении, т.е. до третьего класса количество ошибок снижается, а потом — возрастает. Это как раз подтверждает выдвинутое ранее предположение, так как именно в 3-м классе дети 9–10 лет допускают минимальное количество ошибок при морфослогоделении. Следовательно, в этот период ребенок в наибольшем количестве случаев совмещает границы слога с границами морфемы. А это значит, что в его языковом сознании формируется особый тип языка, в котором слог является основным экспонентом минимальной смысловой единицы — морфемы, т.е. учащийся овладевает изолирующим типом языка. Правда, период, когда дети ориентируются на морфологический принцип слоогоделения, весьма краток, так как он противоречит флективному типу русского языка, где границы морфем чаще не совпадают с границами слога, чем совпадают. Об этом свидетельствуют полученные данные, так как после 3-го класса количество ошибок на морфослогоделение возрастает. Но описываемый период не проходит бесследно для детей, овладевающих русским языком. Совпадение слога и морфемы стимулирует развитие системы фонем верхнего уровня, т.е. фо-

нем сходных с фонемами в понимании московской фонологической школы, так как эти фонемы реализуют свои свойства в конкретных морфемах (морфах). Это касается прежде всего подсистемы согласных фонем, которая формируется быстрее, чем подсистема гласных фонем. Об этом свидетельствуют данные возрастной фонологии. По этим данным подсистема согласных фонем верхнего уровня достигает значительной степени сформированности у детей, обучающихся именно в 3-м классе [3: с. 74]. Эти наблюдения подтверждают правильность трактовки тех примеров на слоговоеделение, которые приведены в более ранней работе [6: с. 10].

Вновь вернемся к анализу приведенных ранее статистических данных. Поясним разницу между данными 2-го класса одной группы учащихся, когда на одного человека приходится 6,64 ошибки при морфослогоделении, и данными другой группы, у которой в 3-м классе на одного человека приходится 17 ошибок того же типа. Дело в том, что первая группа во время эксперимента делила на слоги 20 слов, а другая — 72 слова, т.е. обе группы находились в разных условиях. В то же время трудно себе представить, чтобы первоклассники, которые относительно недавно научились читать, справились с заданием в объеме 72 слов. Кроме того, обе группы могли различаться по скорости протекания процесса, связанного с переходом от использования изолирующего (слогового по своей природе) языка к звукофонемному. Вероятно, можно предположить, что этот процесс у первой группы протекает быстрее, чем у другой. Конечно, желательно наблюдать в этом плане одну и ту же группу учащихся в течение длительного времени, но такой лонгитюдный эксперимент трудно организовать. Однако отмеченные различия в двух группах учащихся не отменяют результаты сопоставительного анализа и сделанных на основе его наблюдений и выводов.

Приведем дополнительные данные, свидетельствующие о переходе от использования изолирующего типа языка к использованию звукофонемного типа у учащихся после третьего класса. Для этого с помощью корреляционного анализа определим уровень связи между слоговоеделением и морфослогоделением, с одной стороны, и уровнем грамотности и скорости чтения учащихся, с другой. Сведения об использовании корреляционного анализа в этих целях приводятся в работах по возрастной фонологии, в частности в работах Г.М. Богомазова [3: с. 96–102]. При этом уровень грамотности определяется количеством орфографических ошибок различного рода, допущенных учащимися в проверочных диктантах, а скорость чтения (техника чтения) количеством слов, прочитанных за минуту в специально подобранных текстах (тексты читаются вслух).

Коэффициенты корреляции между грамотностью и ошибками на слоговоеделение по фонетическому принципу, а также ошибками при морфослогоделении выявляют разные тенденции у учащихся того же класса, состоящего из 22 учеников. Так, связь грамотности с ошибками при обычном слоговоеделении от класса к классу возрастает (в 3-м классе коэффициент корреляции равен 0,39, в 5-м — 0,54, а в 6-м — 0,65). В то же время связь грамотности с ошибками при морфос-

логоделении снижается почти до нуля в 6-м классе (в 3-м классе коэффициент корреляции составляет 0,52, в 5-м — 0,46, а в 6-м по абсолютной величине снижается до -0,01, принимая отрицательное значение).

Те же тенденции наблюдаются при корреляционном анализе связи скорости чтения с обычным слоогоделением и морфослоогоделением, если учитывать абсолютные значения коэффициентов корреляции (при обычном слоогоделении в 3-м классе коэффициент корреляции равен -0,16, в 5-м принимает значение -0,3, а в 6-м классе равен -0,47); (при морфослоогоделении коэффициент корреляции принимает следующие отрицательные значения: в 3-м классе -0,47, в 5-м равен -0,57, а в 6-м равен -0,01). Отрицательные значения коэффициент корреляции принимает потому, что с увеличением скорости чтения снижается количество ошибок при слоогоделении и морфослоогоделении.

В целом же полученные данные можно интерпретировать следующим образом. В начальной школе, например, в 3-м классе, слог как особая единица членения слова может ассоциироваться в языковом сознании учащегося с определенными лексическими и грамматическими значениями, т.е. слог как бы замещает собой морфему, поэтому ошибки при морфослоогоделении оказывают влияние на грамотность и на различные характеристики чтения. В старших же классах слог проявляет себя как автономная ритмическая единица, а ассоциативные связи с лексическими и грамматическими значениями переходят в ведение фонем, из которых состоит слог (ср. с положениями [7: с. 17]).

Полученные выводы можно уточнить данными другой группы учащихся, которые наблюдались в 1-м и 2-м классе. Здесь обозначенный выше процесс протекает несколько быстрее, чем у группы, наблюдавшейся в течение трех лет. Об этом свидетельствуют абсолютные величины коэффициентов корреляции, которые отражают уровень связи слоогоделения и морфослоогоделения с уровнем грамотности и скорости чтения этих учащихся. Так, связь грамотности с ошибками на слоогоделение в 1-м классе составляет 0,41, а во 2-м составляет 0,64; связь грамотности с морфослоогоделением в 1-м классе равняется 0,14, а во 2-м классе коэффициент корреляции равен 0,68. Таким образом, уровень связи грамотности со слоогоделением и морфослоогоделением говорит о том, что данная группа учащихся уже в 1-ой половине 2-го класса в своей речевой практике использует изолирующий тип языка и готова перейти к использованию звукофонемного типа, характерного для флективного языка. Это наблюдение подтверждается анализом связи техники чтения со слоогоделением и морфослоогоделением. Так, уровень связи техники чтения со слоогоделением в 1-м классе определяется коэффициентом корреляции равным -0,44, а во 2-м классе он увеличивается и равняется -0,52. В то же время связь морфослоогоделения с техникой чтения снижается: в 1-м классе коэффициент корреляции равен -0,44, а во 2-м классе по абсолютной величине он становится меньше и равен -0,3. Следовательно, при чтении переход от использования изолирующего языка к использованию звукофонемного типа у данных второклассников происходит быстрее, чем при письме, что вполне ожидаемо.

Итак, полученный экспериментальный материал показывает, что в начальный период овладения письменными формами речи ребенок в своей речевой

практике использует своеобразный тип изолирующего языка, когда слог и морфемы стремятся совместить свои границы и слог становится экспонентом морфов, из которых состоит слово (слово для ребенка — это определенная комбинация морфем). Однако со временем экспонентом лексических и грамматических значений становится не слог, а фонема (прежде всего в понимании московской фонологической школы). Ребенок же переходит от использования изолирующего языка к звукофонемному типу. В этот период слог становится чисто ритмической единицей, входящей составной частью в ритмически организованное слово, а единицей чтения и письма становится целостное слово как основная функциональная единица языка флективного типа, к которому и относится русский язык.

При этом переход происходит на фоне другого глобального процесса перехода от использования одноуровневой фонологической системы, которая обслуживает все потребности ребенка и состоит из фонем сходных с фонемами щербовской фонологии, к использованию двухуровневой фонологической системы, где фонемы нижнего уровня (фонемы щербовской фонологии) обеспечивают процессы восприятия (в том числе и чтения), а фонемы верхнего уровня (фонемы сходные с фонемами в понимании представителей московской фонологической школы) стремятся обслуживать процессы порождения и фиксации речи на письме. В связи с этим использование изолирующего типа языка возникает у русского ребенка не случайно, а этот момент в усвоении системы русского языка является дополнительным толчком для развития и формирования верхнего уровня фонологической системы согласных и гласных. Дело в том, что свои свойства фонемы верхнего уровня проявляют в конкретных морфемах (точнее — морфах). А овладеть свойствами фонем верхнего уровня проще тогда, когда слог и морфема совпадают в своих границах и образуют своеобразную слогоморфему. Когда же слог и морфема не совпадают в своих границах, то тогда ребенок должен затрачивать больше усилий на усвоение фонем верхнего уровня, т.е. фонем в понимании представителей московской фонологической школы.

В то же время изучение соотношения слога деления и морфослога деления показывает, что данные процессы взаимосвязаны. С одной стороны, даже самые общие представления ребенка о морфологическом устройстве русского слова помогают детям овладеть чувством слога, т.е. успешно делить слова на слоги. Не случайно дети более успешно делят на слоги предударно-ударную часть слова, которая обычно состоит из приставки и корня, которые сравнительно легко отделяются друг от друга в языковом сознании ребенка. Больше трудностей возникает в заударной части слова, где корень и суффикс более тесно связаны друг с другом. С другой стороны, овладение ребенком различными слоговыми моделями слова помогает ребенку осознать морфологическую структуру слова, что очень важно с точки зрения развития рационального, осмысленного чтения и грамотного письма учащихся. Дело в том, что морфослога деление непосредственно связано с усвоением двухуровневой фонологической системой русско-

го языка. А наше письмо в основе своей фонологично и стремится единообразно отражать морфологический состав слова.

Таким образом, русское слово в языковом сознании ребенка должно быть представлено, с одной стороны, как определенный комплекс морфем, а с другой — как целостная единица, состоящая из слогов, обладающих единой ритмической структурой, которая и помогает представить слово как целостную смысловую единицу. Когда ребенок использует изолирующий тип языка, тогда это помогает ребенку освоить слово как определенный набор морфем. Когда ребенок переходит к использованию звукофонемного типа языка, тогда это помогает ребенку освоить слово как целостную смысловую единицу [11]. Не случайно изолирующий тип языка сменяет звукофонемный в языковом сознании ребенка.

Интересно сопоставить временные сроки перехода от использования изолирующего типа языка к использованию языка флективного типа в содержательном плане, например, при усвоении морфологических форм русского глагола, с подобным переходом в плане выражения, т.е. при переходе от использования одноуровневой фонологической системы к использованию формирующейся двухуровневой фонологической системы. Здесь наблюдается определенная последовательность. Сначала происходит переход от изолирующего типа языка к флективному в области содержания. Он заканчивается приблизительно к 5–6 годам. В этот период ребенок овладевает моделью открытого слога и одноуровневой фонологической системой. Далее ребенок овладевает моделью закрытого слога и моделью слога, ориентированной на морфологическую организацию слова. С этого момента начинается формирование двухуровневой фонологической системы в языковом сознании ребенка и освоение изолирующего типа языка в области выражения лексических и грамматических значений. Этот период завершается к 9–10 годам. А далее происходит переход от использования изолирующего типа языка к звукофонемному типу, который характерен для флективного типа языка и связан с дальнейшим формированием двухуровневой фонологической системы (сначала в подсистеме согласных, отвечающих прежде всего за выражение лексических значений, а потом в подсистеме гласных, отвечающих за выражение грамматических значений и формирование ритмической организации слова как целостной смысловой единицы). Сроки периодов могут сдвигаться, так как они зависят от уровня речевого развития ребенка, что и продемонстрировал экспериментальный материал.

Следует отметить, в той и другой группе у мальчиков описанный выше процесс протекает медленней, чем у девочек. Так, у мальчиков, которые наблюдались в течение трех лет, нарастание ошибок на морфослогоделение происходило менее интенсивно, чем у девочек. Например, у мальчиков в 3-м классе на человека приходилось 15,15 ошибки, а у девочек — 18,55; у мальчиков в 5-м классе отмечено 17,54 ошибки, а у девочек — 22,11; в 6-м классе у мальчиков зафиксировано 19,3 ошибки, а у девочек — 23,77.

Наоборот, в группе, наблюдавшейся в 1-м и 2-м классе, снижение ошибок на морфослогоделение во 2-м классе по сравнению с 1-м у девочек происходит в более резкой форме, чем у мальчиков. Так, у девочек в 1-м классе приходится на человека 11,57 ошибки, а во 2-м — 5,43; у мальчиков же в 1-м классе на человека приходится 12,2 ошибки, а в 6-м классе — 7,5 ошибки. Отмеченные тенденции отражены в соответствующих коэффициентах корреляции, отражающих связь между морфослогоделением и уровнем грамотности и скоростью чтения. Вероятно, эти гендерные различия можно объяснить различиями во взаимодействии левого и правого полушарий головного мозга у мальчиков и девочек [см. данные 5].

Таким образом, переход от изолирующего типа языка к звукофонемному в речевой практике ребенка зависит от этапа усвоения системы русского языка, которым и определяется соотношение слога и морфемы в речи, от уровня его речевого развития (от уровня развития его чутья языка), от физиологических различий (гендерных различий).

### *Литература*

1. Богомазов Г.М. Сосуществование двух фонологических систем в языке ребенка // Вопросы языкознания. – 2000. – № 1.
2. Богомазов Г.М., Кулешов В.Н., Спиридонова Е.Ю. О количественной оценке связи грамотности с другими формами проявления языковых способностей // Мастер-класс. Информационные технологии в предметной области. Вып. II. – М.: МГПУ, 2004.
3. Богомазов Г.М. Возрастная фонология (двухуровневая фонологическая система и ее роль в формировании чутья языка и грамотности учащихся 1–6 классов). – М., 2005.
4. Богомазов Г.М. Возрастная фонология: теория, эксперимент, практика: Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. – М., 2006.
5. Богомазов Г.М., Спиридонова Е.Ю. Взаимодействие навыков чтения и письма в процессе их формирования: гендерный аспект // Ребенок с нарушениями письма и чтения: образовательные траектории и возможности сопровождения. Материалы Третьей международной конференции Российской ассоциации дислексии, 21-22 мая 2007 года. – М., 2007.
6. Винарская Е.Н., Лепская Н.И., Богомазов Г.М. Правила слогоделения и слоговые модели (На материале детской речи) // Проблемы теоретической и прикладной лингвистики. – М., 1977.
7. Зубкова Л.Г. Язык как форма. Теория и история языка. – М.: изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1999.
8. Зубкова Л.Г. Соотношение морфемы и слога в свете лексичности / грамматичности языка и его значащих единиц // Русистика и компаративистика. Вып. I. – Вильнюс; М.: Вильнюсский педагогический университет; МГПУ, 2006.
9. Касевич В.Б. Онтолингвистика, типология и языковые правила // Язык и речевая деятельность. Т. I. – СПб.: Изд. дом «Профессионал», 1998.
10. Кузьмина Н.В. Развитие двухуровневой фонологической системы учащихся третьего и четвертого класса // X Виноградовские чтения. Текст и контекст: линг-

вистический, литературоведческий и методический аспекты. Т. I. Ч. II. – М.: МГПУ, 2007.

11. *Цейтлин С.Н.* К анализу буквенных замен в письменной речи дошкольников и младших школьников // Проблемы детской речи – 1998. Доклады Всероссийской научной конференции. – Череповец, 1998.
12. *Kasevich V.B., Tseitlin S.N.* Russian verb paradigm in language acquisition: From isolation to inflection? – Language and cognition in language acquisition: Abstracts. Odense, 1997.